

Associação Internacional de Lusitanistas

Avanços em  
Literatura e Cultura Portuguesas  
Século XX. Vol. 3

(Eds.)

Petar Petrov  
Pedro Quintino de Sousa  
Roberto López-Iglésias Samartim  
Elias J. Torres Feijó

AIL

ATRÁS  
editora



AVANÇOS EM

Literatura e Cultura Portuguesas.  
Século XX. Vol. 3

*Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas.*  
*Século XX. Vol. 3*

1ª edição: Abril 2012

Petar Petrov, Pedro Quintino de Sousa, Roberto López-Iglésias  
Samartim e Elias J. Torres Feijó (eds.)

Santiago de Compostela-Faro, 2012  
Associação Internacional de Lusitanistas (AIL)  
Através Editora

Nº de páginas: 322  
Índice, páginas: 5-6

ISBN: 978-84-87305-59-7  
Depósito legal: C 595-2012

CDU: 82(09) Crítica literária. História da literatura.

© 2012 Associação Internacional de Lusitanistas (AIL)  
[www.lusitanistasail.net](http://www.lusitanistasail.net)

© 2012 Através Editora  
[www.atraves-editora.com](http://www.atraves-editora.com)

Diagramação e impressão:  
Sacauntos Cooperativa Gráfica - [www.sacauntos.com](http://www.sacauntos.com)

*Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor.*

## ÍNDICE

NOTA DO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS.....	7
NOTA EDITORIAL.....	9
A METÁFORA PÓS-MODERNA NA POESIA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA.....	11
Maria da Glória Bordini	
FLORBELA ESPANCA E A CONSTRUÇÃO DE UM RETRATO CARICATURAL....	29
Fabio Mario da Silva	
A ESCRITA COMO REFÚGIO: A DOR EM SYLVIA PLATH E FLORBELA ESPANCA.....	45
Isabella Fernandes Pessoa	
O SER CONCÊNTRICO E MUTÁVEL NA POÉTICA DE RAUL DE CARVALHO....	63
João Carlos Firmino Andrade de Carvalho	
NA PÁGINA COMO NUM FILME: O MACROPOEMA HERBERTO HELDER.....	79
Diana Pimentel	
MÁRIO CESARINY: O RETRATO E O LEGADO.....	89
Rosana Gonçalves	
OS PASSOS EM VOLTA DE ALMEIDA GARRETT OU VIAGEM À RODA DO QUARTO DE HERBERTO HELDER.....	105
Marcelo Pacheco Soares	
LITERATURA & HISTÓRIA: A TRANSTEXTUALIDADE NO MITO INESIANO...	125
Sirlene Cristóvão	
AVES-PALAVRA: DESLOCAMENTOS POÉTICOS EM EUGÉNIO DE ANDRADE E FIAMA HASSE PAIS BRANDÃO.....	143
Joana Souto Guimarães Araújo	
MEMÓRIA(S) DE UMA VOZ INSUBMISSA: <i>COISAS QUE NUNCA</i> DE INÊS LOURENÇO.....	163
Cidália Dinis	
QUALQUER COISA ENTRE NÓS.....	175
Aline Pupato Couto Costa	

EXPERIÊNCIAS DO URBANO NA POESIA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA.....	181
Prof. Dra. Ida Alves	
REVENDO O CÂNONE: DUAS CONFIGURAÇÕES CULTURAIS DE ANTÍGONA NO SÉCULO XX.....	197
Inês Alves Mendes	
A “GERAÇÃO RASCA” E O TEATRO DE JOSÉ MARIA VIEIRA MENDES. O PROJECTO DE UMA NOVA DRAMATURGIA EM PORTUGAL?.....	221
Anna Kalewska	
REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO FEMININO NO ROMANCE PARA ADOLESCENTES EM PORTUGAL DA GERAÇÃO «FADA-DO-LAR» À GERAÇÃO «BARBIE».....	235
Maria da Conceição Tomé Glória Bastos	
LITERATURA E TEATRO: DUAS FORMAS DE ARTE ESSENCIAIS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	253
Maria José dos Santos Cunha	
A LITERATURA PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE DE MARIA DO CARMO RODRIGUES.....	265
Leonor Martins Coelho	
REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE NA LITERATURA DE AMBIENTAÇÃO MADEIRENSE DO SÉC. XX.....	283
Thierry Proença dos Santos	
A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL É UMA UTOPIA?.....	303
Rosa Maria Sequeira	
COMISSÃO CIENTÍFICA PARA O X CONGRESSO DA AIL.....	317

## **NOTA DO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS**

A Associação Internacional de Lusitanistas quer oferecer ao público interessado um alargado conjunto de investigações que possam informar, em boa medida, do estado da arte na pesquisa em ciências humanas e sociais do âmbito da língua portuguesa. Os onze volumes que a AIL publica contam com mais de 250 estudiosas e estudiosos de mais de 100 Universidades e Centros de Investigação da Europa, Estados Unidos da América e o Brasil, prova da extraordinária vitalidade das nossas áreas.

Para este trabalho, foi imprescindível o labor de uma equipa de revisão científica, entre os quais, toda a Direção e o Conselho Directivo da AIL, de alta qualificação e especialidade nos diversos assuntos aqui focados, a quem agradecemos vivamente a sua incessante e rigorosa dedicação.

O X Congresso da AIL, celebrado na Universidade do Algarve, mediu neste processo como marco fundamental. Ele fica também como um fito na nossa vida associativa. Fique aqui o nosso muito obrigado para as entidades colaboradoras da AIL nesse evento. Esta nota toma a sua plena razão de ser como testemunho de sincero agradecimento a todo o grupo humano dessa universidade que o possibilitou e às pessoas que me acompanharam na Comissão Organizadora: Carmen Villarino Pardo, Cristina Robalo Cordeiro, Regina Zilberman e Petar Petrov. Quero, igualmente, estender esse agradecimento ao nosso novo Secretário Geral, Roberto López-Iglésias Samartim, pelo seu excelente trabalho co-editorial e organizativo na Associação.

Para o Prof. Petrov e para o Dr. Pedro Quintino de Sousa, coordenador executivo e responsável técnico desse X Congresso, respetivamente, quero reservar as últimas e principais palavras de gratidão: o seu compromisso, trabalho e rigor ficam como inesquecíveis para a Associação Internacional de Lusitanistas.

Elías J. Torres Feijó



## NOTA EDITORIAL

O presente volume faz parte de uma série de 11 que a Associação Internacional de Lusitanistas oferece ao público e aos estudiosos do âmbito das ciências humanas e sociais na esfera da língua portuguesa.

Os contributos que os compõem são fruto de um trabalho e de um processo de seleção e debate intensos. Assim, os textos foram submetidos à sua avaliação por pares, a posterior discussão no X Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas organizado entre os dias 18 e 23 de julho de 2011 no Campus de Gambelas da Universidade do Algarve sob a coordenação executiva do Prof. Petar Petrov e, finalmente, à confirmação e revisão final, tendo em consideração os debates mantidos nas sessões do Congresso (em cujo site foram também previamente disponibilizados) e as propostas e críticas apresentadas por cada um dos leitores e ouvintes. De 350 propostas ficaram finalmente algo mais de 250, num processo que tenta garantir o rigor e prestígio académico precisos.

Na organização dos onze volumes agora publicados delineou-se uma tábua temática e cronológica com uma subdivisão de géneros – distingue-se a prosa, a poesia, o teatro e, incluídos nos géneros em causa, a teoria, os estudos autorais e o comparatismo cultural. A cartografia textual apresentada conduz o leitor pelas literaturas e culturas de Portugal (da Idade Média ao século XX), volumes 1 a 5; do Brasil (séculos XV a XX), volumes 6 a 8; de Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e África do Sul (século XX) juntamente com as da Galiza (séculos XVIII a XX) no volume 9; pela Cultura e o Comparatismo nas Lusofonias no volume 10 e pelas Ciências da Linguagem no volume 11 (lugar de grande destaque na produção ensaística do Congresso e onde foram abordadas temáticas distintas como o contacto de línguas, análise constrativa, análise histórica, fonética e dialectologia, morfologia e léxico, análise textual e ensino).



## A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL É UMA UTOPIA?

Rosa Maria Sequeira  
Universidade Aberta

A abordagem cultural no ensino das línguas é um fenómeno relativamente recente que data do início dos anos 1990. Para tal contribuíram alguns fatores académicos e sociais como:

- o alargamento da comunidade europeia que provocou uma maior motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, considerada condição essencial para a igualdade de oportunidades e integração social num mercado de trabalho mais alargado;

- o acesso à escola de grupos que possuíam culturas afastadas dos currícula tradicionais, do qual resultou a influência da imigração nos currícula, a par de uma maior consciência sobre a necessidade de conhecer as comunidades de imigração e ensinar as tradições e o modo de vida do país de acolhimento aos imigrantes;

- um maior impacto da Pragmática e da Sociolinguística que, estudando os modos como a linguagem é afetada pelo contexto social, contribuiu para uma maior consciência da importância dos fatores culturais relacionados com a comunicação;

- a consolidação dos Estudos Culturais no seu projeto político de dar voz ao que tradicionalmente foi silenciado, valorizando formas de cultura marginais em relação à alta cultura;

- a publicação em 2001 do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas do Conselho da Europa que intenta promover o plurilinguismo e pluriculturalismo através da harmonização do ensino numa Europa multilingue e multicultural.

Em Portugal e no que respeita ao ensino do português, foram particularmente determinantes:

- a adesão à comunidade europeia (1986);
- os movimentos migratórios que nos últimos anos abrangeram países do antigo leste europeu (Moldávia, Rússia, Ucrânia, Roménia), Brasil, China e norte de África;
- a legislação que passa a consignar o direito à diferença e à educação para todos: a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 1986) e os novos planos curriculares da reforma educativa (1989) passam a assumir a obrigatoriedade de assegurar os meios e as oportunidades de integração das minorias no sistema educativo português;
- o novo estatuto do Português enquanto Língua Não Materna, numa primeira fase enquanto programa para a integração dos alunos (2005) e depois enquanto legislação que a enquadra (Despacho-Normativo 7/ 2006).

As competências culturais são definidas sob uma ótica da comunicação transcultural que não deixa de ter em vista a chamada “socialização terciária”, ou seja, a integração no mundo social para além das fronteiras nacionais. O domínio de várias línguas é considerado importante, quando a mobilidade de pessoas se tem acentuado numa sociedade cada vez mais globalizada e sujeita a interesses de organizações internacionais.

A nível internacional, organizações como a *National Association of Multicultural Education* (NAME) dedicam-se inteiramente a este assunto. Em Portugal, os currículos de educação compensatória e as atividades de complemento curricular pretendem dar respostas educativas diferenciadas ao problema da integração dos alunos, enquanto a educação multicultural, intercultural ou para a cidadania procura dar resposta ao problema da diversidade cultural em contexto escolar. Assim, os programas de educação multicultural constam do Despacho Normativo 63/91 e a educação para a cidadania, com carácter transversal a todas as áreas curriculares, consta do Decreto-Lei nº 6 / 2001.

Frequentemente as competências do domínio cultural surgem associadas a muitas palavras atrativas - ou “*sexy words*” na formulação de Geoffrey Hartman (1997) quando refere a dimensão ética da cultura - como “tolerância” e “cidadania” que se relacionam com atitudes que, não só pertencem ao domínio das competências de comunicação,

como também pressupõem a dimensão dos comportamentos ligada à formação da consciência social.

Uma componente importante da educação intercultural consiste no movimento demográfico e assenta na diferenciação de grupos. Com a entrada na escola dos grupos que possuíam culturas afastadas dos currículos tradicionais passou a haver uma maior consciência da relação entre o sucesso ou insucesso escolares e a cultura dominante que a Escola privilegiava, relação para a qual os trabalhos de Pierre Bourdieu já desde os anos 1960 vieram chamar a atenção. Por conseguinte, a tentativa de melhorar a situação escolar desses grupos culturais minoritários reflete-se num discurso que enfatiza a educação para a cidadania, os direitos humanos e a coesão social que pressupõem a participação cívica ou cidadania ativa. Estas formulações são recentes e derivam do que nalguns países já existia como Educação Cívica (*civics, éducation civique, politische Bildung*). A contradição consiste em que se intenta chegar a um objetivo internacional quando a educação para a cidadania é antes local e nacional e pressupõe atividades que se centram sobretudo nestes dois níveis.

Em todo o caso, a educação intercultural é encarada atualmente como indispensável para o processo de aquisição da língua em sentido estrito, ao mesmo tempo que se considera um instrumento útil na educação em geral. A aprendizagem de línguas é vista como o acesso necessário ao reconhecimento dos outros e, num quadro europeu, uma contribuição para reforçar o sentimento de pertencer à Europa na sua diversidade cultural e de favorecer a compreensão entre cidadãos. Pressupõe-se então que um melhor conhecimento da composição e valores de diferentes culturas poderá contribuir quer para uma melhor comunicação entre cidadãos de uma sociedade polimorfa com identidades múltiplas quer para o respeito mútuo. Em suma, se a dimensão intercultural se apoia no estudo da cultura através de sistemas relacionais de pensamento, uma “pedagogia da relação” segundo a expressão utilizada por Christian Alix (1989: 302), a ela não é alheio um vigor imaginativo de paz social de raiz utópica.

Embalados nas “*sexy words*”, poucos são os autores que, como Robert Galisson (1997), alertam para o facto de qualquer sistema educativo não estar em condições de satisfazer esta exigência imposta pela sociedade.

A ênfase na competência intercultural (um conceito novo e algo contestado) tem vindo a constituir-se mais recentemente como princípio organizador dos conteúdos gerais das disciplinas de línguas, falando-se, neste contexto, da mudança da abordagem comunicativa para a intercultural (cf. Neuner, 2000: 43).

Por conseguinte, surgem com muita frequência, nos programas de línguas estrangeiras e em publicações destinadas a professores, termos como *competência cultural*, *sociocultural*, *intercultural* ou *interculturalismo* e *multiculturalismo* sem serem acompanhados de qualquer conceptualização ou definição e pressupondo uma conceção de cultura demasiado rígida e monolítica. Nem as culturas são homogêneas, possuindo várias identidades (de idade, sexo, profissão, etc) nem as fronteiras entre o Eu e o Outro ou nativo e estrangeiro são tão rígidas. A identidade de muitas pessoas é menos simples do que a que as nações estados definem.

Por outro lado, a própria noção de competência intercultural, entendida como a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras, pressupõe parâmetros que são difíceis de medir e avaliar como o da adaptabilidade, comum à maior parte dos modelos (cf. Spitzberg e Changnon, 2009: 35). Os próprios modelos de comunicação intercultural, que nos últimos anos têm sido propostos, não são suficientemente universais, pois foram desenvolvidos em contextos ocidentais e por isso são potencialmente etnocêntricos<sup>1</sup>.

Talvez devido a estas dificuldades, os programas do ensino básico (3º ciclo) e no ensino secundário, os conteúdos culturais esgotam-se nas áreas temáticas, sobre eles não incide qualquer sugestão metodológica, ao contrário do que sucede com outro tipo de conteúdos, e não há qualquer atenção às convenções sociais no uso da língua.

Na universidade, e apesar de, depois da reforma de 1974, os cursos superiores de letras terem abandonado a designação de “filologia”, acompanhando a tendência europeia que tendia a integrar nos progra-

---

<sup>1</sup> A ênfase na individualidade ou até no individualismo tende a privilegiar competências assertivas enquanto perspectivas mais coletivistas poderiam privilegiar a empatia e a conformidade. Como consequência disto, as competências individuais são avaliadas individualmente e não na relação com os outros. A este propósito veja-se Spitzberg e Changnon (2009: 44).

mas a vida pública e social dos países da língua-alvo e não apenas a língua e a literatura, o facto é que os conteúdos culturais estão presentes de forma assistemática<sup>2</sup>.

Este estado de coisas é, de resto, semelhante ao que sucede no resto da Europa. É o que se passa também com os cursos de alemão fora do país segundo as investigações de Byram (2001). Por isso, muitos autores referem a educação intercultural mais como um enunciado de intenções e não tanto de realizações (cf. Jacoby, 1994). Estaremos perante um outro lugar da Utopia?

Reveladora das dificuldades é a ausência de um modelo de comunicação intercultural no *Quadro Europeu Comum de Referência* que hoje em dia constitui o principal enquadramento teórico para o ensino das línguas.

Um olhar mais atento ao documento revela que as capacidades sociais e interculturais se enquadram na rubrica das competências gerais ligadas ao aprendente (*op. cit.*: 147-151) e que as competências comunicativas, subdivididas em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, constituem uma rubrica à parte (*id.*: 156).

Se confrontarmos esta conceção com propostas anteriores do Conselho da Europa, vemos que se manteve a orientação pragmática que intenta relacionar todos os textos com os contextos sociodiscursivos nos quais eles se realizam e que se dirige para a produção de atividades verbais correntes e situações concretas, isto é, continua a haver preocupação em relacionar intenções e propósitos comunicativos com os meios linguísticos disponíveis, aplicando as regras socioculturais adequadas. O que é diferente é a separação em dois grandes domínios, pois na classificação mais detalhada de Van Ek (1977), anteriormente adotada, a competência sociocultural fazia parte da competência comunicativa geral e tinha descritores próprios, quer dizer, eram previstos modos de concretização desta competência.

---

<sup>2</sup> Os estudos críticos das abordagens culturais normalmente apontam quatro abordagens mais comuns: 1) a abordagem retalhada, chamada “Frankenstein” em que pontualmente são apresentadas referências típicas, por exemplo, no caso português, um fado daqui, um vira dacolá, uma tourada daqui, um caldo verde dacolá; 2) a abordagem dos 4 eses, *folks, festivals, foods* e *folclore*; 3) a abordagem de volta turística, baseada na identificação de monumentos e cidades; e 4) a abordagem do “já agora”, que faz leituras esporádicas para exemplificar diferenças comportamentais.

Nos modelos de comunicação intercultural que nos últimos anos têm sido propostos no domínio do ensino de línguas consideram-se cruciais as noções de “consciência crítica intercultural” (*critical cultural awareness* ou *savoir s'engager*) e de “falante intercultural”, introduzidas por Byram e Zarate (1994, 1997) para reformular a competência sociocultural que surge nestas duas novas designações, equivalentes entre si: “competência intercultural” e “competência comunicativa intercultural”. Estas expressões pretendem demarcar-se das competências culturais do falante nativo, chamando a atenção para que não existe saber cultural definido semelhante ao da língua-alvo, e antes colocar a tónica na reflexão crítica das sociedades (a própria e as outras) numa estratégia de comparação.

Neste sentido vão os trabalhos de Patrick Charaudeau, Beacco e Lieutaud ou Geneviève Zarate do lado francês, de Claire Kramersch, Louise Damen e Michael Byram do lado anglo-saxónico, de Lothar Bredella e Gisela Baumgratz-Gangl do lado germânico ou Ana Andrade e Helena Sá do lado português. A proposta de Clarisse Afonso (2002) de integração de conteúdos culturais aplicada ao Alemão como língua estrangeira contempla as várias vertentes de um modo coerente e muito abrangente. Todos estes autores têm feito abordagens sistemáticas ao fenómeno cultural na aula de língua, a partir de uma perspectiva integrada<sup>3</sup>.

Nenhum destes trabalhos tem influência visível no QECR nem mesmo os dos autores que, como Byram, são mencionados na bibliografia do documento, o que o próprio autor reconhece:

The original model, proposed by Byram and Zarate (1994), was much amended in the Common European Framework of Reference (CEFR), even though the terminology of four *savoirs* was adopted. Furthermore, although

---

<sup>3</sup> As propostas estruturadas de comunicação intercultural ligadas ao ensino de línguas pertencem ao modelo co-orientacional (*co-orientational*) que incide num critério ou papel dominante de comunicação. Os outros modelos pertencem a outros quatro tipos: 1) *compositional* que pretende identificar os traços mais relevantes para a interação competente; 2) *developmental* que enfatiza a progressão ao longo do tempo; 3) *adaptational* que se centra no ajustamento mútuo dos vários interactantes; 4) *causal process* que pretende refletir interrelações específicas entre componentes. Para uma crítica dos modelos mais comuns ver Spitzberg e Changnon (2009).

Byram (1997) is cited in the references of the CEFR, there is no discernible influence. In particular, there is no reference to *savoir s'engager*, which is the crucial educational dimension of intercultural competence.

(Byram, 2009: 326)

Em vez da dimensão educativa de avaliação e julgamento de materiais culturais (*savoir s'engager* ou *critical cultural awareness*), que seria integrada em competências do domínio linguístico comunicativo, no QEQR, a área social e intercultural surge a par da competência existencial e separada do domínio da comunicação. Apenas a referência a uma dimensão de mediação (*op. cit.*, p. 89) parece apontar nesse sentido, mas como reconhece Byram (2009: 326), a mediação é apenas um contexto possível, entre outros, da comunicação intercultural.

Nos termos do QEQR, o que distingue a competência existencial da intercultural é a primeira implicar traços gerais de personalidade, atitudes e valores (*cf.* pp. 152-54), ao passo que a segunda é definida como a capacidade para estabelecer relações e contactos entre culturas, ultrapassando estereótipos e gerindo situações de conflito (*cf.* p. 151). Por conseguinte, nenhuma delas é contemplada nos descritores relativos às três grandes subcompetências da competência comunicativa: “Os descritores escalonados são propostos em função de aspetos relacionados com as competências linguística e pragmática e ainda com a competência sociolinguística” (*op. cit.*: 51).

Pode pensar-se que a ênfase dada ao interculturalismo através deste estatuto transversal pode não servir de muito na medida em que as atividades a ele ligadas não são identificadas para produzir os efeitos esperados, ao contrário do que sucede no âmbito das competências definidas no âmbito da competência comunicativa. É que por essa mesma razão elas podem ser ignoradas mais facilmente. Seria conveniente, pois, prever competências específicas para o domínio intercultural: “In short, this means that language teachers should plan their teaching to include objectives, materials, and methods that develop the specific elements of intercultural competence” (Byram, 2009: 330).

Em todo o caso, a ausência de descritores de avaliação nesta área (pate, por exemplo, nos enunciados de auto-avaliação elaborados de acor-

do com os níveis propostos pelo DIALANG e pela ALTE), parece apontar para uma difícil sistematização que só muito recentemente é tentada<sup>4</sup>.

Embora o QECR pretenda conciliar uma meta de ensino relativa ao desenvolvimento pessoal e social - próxima da consciencialização libertária pressuposta no conceito de *Bildung* em Kant - com outra relativa ao treino de competências específicas, no fundo, oscila desconfortavelmente entre as duas, revelando a tensão entre cultura e sociedade.

Na verdade, o QECR pretende aplicar uma ideia de *Bildung* mas apenas põe em prática a ideia de *Erziehung* como treino sistemático e especializado. Declarando, na teoria, a importância da dimensão intercultural, este texto do Conselho da Europa apenas lida, na prática, com as competências comunicativas em língua. A promessa de liberdade, paridade e inclusão, mais ligada ao conceito de *Bildung* em Kant ou de solidariedade em Raymond Williams e que, por sua vez, está próximo do conceito mais recente de cidadania cosmopolita global, é remetida para um lugar utópico no qual a “imagem do estrangeiro” e o “contacto com a alteridade” desempenham algum papel no desenvolvimento da personalidade. Estranhamente, neste contexto, os conteúdos culturais são considerados mais um obstáculo, não se estabelecendo a necessária correlação entre a aquisição linguística e o conhecimento cultural. São esclarecedoras as explicações que o próprio documento dá sobre a eliminação da competência sociocultural e dos respetivos descritores:

Não ficou claro se este problema surgiu: a) pelo facto de o constructo estar separado da proficiência linguística; b) porque os descritores eram muito vagos e classificados como problemáticos nas sessões de trabalho; c) pelas respostas inconsistentes dos professores, aos quais faltavam conhecimentos necessários sobre os seus estudantes. Este problema estendeu-se à capacidade para ler e apreciar ficção e literatura.

(QECR, 2001: 302)

---

<sup>4</sup> Para a questão da avaliação da competência intercultural ver Fantini (2009) e Deardorff (2009).

As dificuldades maiores na implementação sistemática da comunicação intercultural prendem-se com a aplicação de um modelo integrador e relacional de constructos precisos que não deixe de recorrer ao texto literário, o texto intercultural por excelência. Ele sempre foi o material privilegiado nos trabalhos de Bredella sobre a interculturalidade e a “hermenêutica da distância”<sup>5</sup>.

O ensino das línguas terá de transcender um uso comunicativo em situações concretas. As objeções de Lyons às teorias behavioristas, nomeadamente o facto de apenas darem conta de uma reduzida fração dos enunciados da vida quotidiana (Lyons, 1980: 113), podem de igual modo aplicar-se aos casos em que os discursos são limitados ao universo pragmático, assim se anulando uma parte importante do mundo da palavra que respeita às situações imaginadas e ao domínio da abstração. O modelo utilitarista ou funcionalista, que acaba por resultar desta irradiação, colide com a orientação expressa de atribuir grande importância à educação intercultural, onde o significado sociocultural da memória cultural literária é um fator relevante.

Por outro lado, esta preocupação excessiva com o “conhecimento imperativo” (como fazer coisas e como levar as pessoas a fazê-las) em detrimento do “conhecimento descritivo” (como expressar e compreender coisas) faz esquecer o todo ao pretender somar as partes que avalia e não é de todo adequado à educação intercultural que funciona com metas a médio e longo prazo. De resto, parece detetar-se uma certa tradição positivista do ensino na excessiva preocupação de aferição pelos testes. As competências a testar constantes dos vários quadros do QECR são assim apresentadas como independentes, específicas e não transferíveis para outras áreas do conhecimento, ao contrário das competências do domínio intercultural<sup>6</sup>. Já há duas décadas Claire Cramsch fazia a mesma crítica em face das propostas da AATF (Cramsch, 1991: 232-233). Mas esta autora vai mais além ao chamar a atenção para as formas subtis de etnocentrismo que se podem esconder por detrás de necessidades pragmáticas de uma comunicabilidade que tem mais a

---

<sup>5</sup> Veja-se, por exemplo, o seu último ensaio (Bredella, 2010).

<sup>6</sup> Em Spitzberg e Changnon (2010: 36-43), podemos encontrar uma lista ordenada de constructos associados à competência comunicativa interpessoal e intercultural que reúne as várias propostas teóricas.

ver com a “aldeia global” e a cultura comercial do que com que com uma cultura histórica e humanista (*id.*: 231-232). Um outro alerta vem da parte de Geoffrey Hartman quando chama a atenção para o facto de as necessidades imaginativas mais fortes tenderem a ser facilmente trivializadas (Hartman, 1997: 26). Não admira que ele refira que com a televisão uma nova forma de memória comunitária é criada, promovendo falsos ideais e concepções equivalentes a ideias fixas (*id.*: 27). Ora se é com estes e contra estes que a arte se concebe, o ensino também deveria aproveitar esta lição e procurar o distanciamento libertário de compulsões próprias e alheias.

Estas reflexões podem ser úteis para rever a opção que tem sido a dominante no ensino de línguas de ligar a cultura a aspetos do quotidiano. Um dos perigos disto é reduzir a um traço anedótico e descontextualizado um conteúdo sociocultural complexo na cultura de origem. Fatema Mernissi (2001), quando analisa o impacto que os contos das *Mil e Uma Noites* tiveram no ocidente, dá bem a medida dos resultados desta simplificação e redução. Mernissi refere muito concretamente a banalização da dança do ventre no ocidente através de filmes de Hollywood, sem a dimensão cósmica e a afirmação do poder feminino que possuem na cultura oriental, e, depois, a redução dos ensinamentos filosóficos e políticos de Sherazade aos cuidados do corpo, especialmente aos cosméticos inspirados no harém como o *kohl* e o *hené*.

Vários autores ligados ao ensino de línguas estrangeiras como Robert Galisson e até a outras áreas do saber, como o antropólogo Pierre Sansot, desaprovam a “religião da quotidianidade que não nos será de nenhum socorro para resolver os nossos problemas” (Sansot, 1996: 67). A seguinte crítica de Olivieri é também esclarecedora:

Les aimables vendeurs de pizzas de **Rendez-vous à l'annexe**, qui semblent sortir tout droit d'un énième sitcom télévisé, ne sont évidemment pas en mesure de satisfaire les gastronomes qui voient dans la France la patrie du bon goût.

(Olivieri, 1996: 18)

Se relacionarmos isto com a noção de “cultura mosaico” de Abraham Moles - em que a justaposição incoerente de peças e pedaços presente nos media é oposta à coerência da educação clássica

que tem o objetivo de realizar uma ordem a grande distância - a questão que se coloca é se o nivelamento do ensino à lógica do mercado não resultará na irradicação do cultural.

A noção controversa de competência terá de ser considerada numa perspectiva de educação e comunicação intercultural na qual a literatura pode desempenhar um papel determinante. A leitura literária exige a suspensão do julgamento prematuro e a abertura e adaptabilidade que são resultados esperados de um trabalho de comunicação intercultural. Mas também envolve a complexidade cognitiva que uma aula baseada em situações simples do quotidiano não pode prever.

Quando Geneviève Zarate, uma das autoras que mais tem refletido sobre a introdução dos conteúdos culturais em francês língua estrangeira, define “capital pluricultural” como a relação com o estrangeiro em termos de mobilidade transfronteiras guiada por interesses profissionais e de lazer, reativada por escolhas conjugais e transmitida à geração seguinte (Zarate, 1998: 143), define-a menos em termos de “competência” do que de um potencial e de uma situação de desequilíbrio entre sistemas culturais diferentes que são familiares aos indivíduos em questão (*ibid.*). Destas situações complexas dá conta a literatura. Os cruzamentos culturais são um pensamento da tensão da qual não está ausente a dor e a contradição como nos dizem Laplantine e Nouss (1997). Se, segundo estes autores, “a abertura ao outro é sem dúvida um dos primeiros atos de cultura” (*id.*: 59), a mestiçagem<sup>7</sup> é um pensamento da multiplicidade nascida das trocas e dos cruzamentos de elementos opostos. A lição a extrair daqui é que tal conceito, tal como a natureza do encontro, não é captável em categorias unívocas e preconcebidas. Por isso escapa ao quadro da previsibilidade didática:

La rencontre ne s'annonce pas plus qu'elle ne se prépare.  
Nulle stratégie possible, à la différence du combat ou de la  
séduction. On n'arrive jamais à une rencontre, une rencon-  
tre, toujours, vous arrive.

(Laplantine e Nouss, 1997: 113)

---

<sup>7</sup> O conceito de mestiçagem evoluiu do campo da biologia, onde designa os cruzamentos genéticos, para passar a referir os cruzamentos culturais.

No entanto, uma outra perspectiva provém das definições constantes do QECR. Ressalvando muito embora o “perfil transitório e uma configuração em evolução” (*op. cit.*: 187-188) das competências plurilingue e pluricultural, o QECR refere-as de um modo talvez demasiado positivo e possivelmente utópico: “Isto não implica, de forma alguma, instabilidade, incerteza ou falta de equilíbrio da pessoa em questão, antes contribui, na maioria dos casos, para uma maior consciência da sua identidade” (*ibid.*).

Para finalizar, temos de chegar à conclusão que a dimensão europeia pretende estabelecer um difícil equilíbrio entre conteúdos estritamente comunicativos, por um lado, e interculturais e educacionais, por outro, ora lidando de uma forma simplista com realidades contraditórias, ambivalentes e indefinidas, ora simplesmente as ignorando. Não deve espantar, portanto, que os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo sejam encarados, por vezes, como “construções fictícias” (cf. Chavez, 1994).

### **Referências bibliográficas:**

- AA.VV. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação*, tradução de Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa: Asa.
- AFONSO, Clarisse Alves e Costa (2002) *Competência Intercultural - Conteúdos Culturais na Aquisição da Língua Estrangeira e sua Integração Didáctica no Ensino do Alemão* (tese de doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa).
- ALIX, Christian (1989) “Formes d` apprentissage dialogiques et communication interculturelle. Eléments conceptuels et méthodologiques pour la définition d` une didactique interculturelle” in J. Retschitzky et al., *La recherche interculturelle* (vol. 2), Paris: Harmattan, p. 295-303.
- BYRAM, Michael e G. Zarate (1994) *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence* (CC-LANG 94 1), Strasbourg: Council of Europe.

- BYRAM, Michael e G. Zarate (1997) “Defining and assessing intercultural competence”. *Language Teaching*, 29, pp, 14-18.
- BYRAM, Michael (2001) “Landeskunde in der europäischen Auslandsgermanistik” in Gerhard Helbig et al. (ed.s) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin: de Gruyter, pp. 1313-1323.
- BYRAM, Michael (2009) “Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education” in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, pp. 321-332.
- BREDELLA, Lothar (2010) *Das Verstehen des Anderen*, Tübingen: Narr.
- CHAVEZ, L. V. (1994) “Desmistifying Multiculturalism”, *National Review*, 21 Fev. pp. 26-32.
- CHANGNON, Gabrielle Vide Spitzberg (2009).
- CRAMSCH, Claire (1991) “Culture in Language Learning: A View from the U. S.” in Kees de Bot et al. (ed.s). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 217-240.
- DEARDORFF, Darla (2009) “Implementing Intercultural Competence Assessment” in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, pp. 477-491.
- FANTINI, Alvino (2009) “Assessing Intercultural Competence” in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, pp. 456-476.
- GALISSON, Robert (1997) “Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen”, *ELA – Études de Linguistique Appliquée*, 106, pp. 141-160.
- HARTMAN, Geoffrey (1997) *The Fateful Question of Culture*, New York: Columbia University Press.
- LAPLANTINE, François e Alexis Nouss (1997) *Le Métissage*, Flammarion.

- LYONS, John (1980) *Semântica I*, tradução de Wanda Ramos, Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes (publicado originalmente em 1977).
- JACOBY, R. (1994) “The Myth of Multiculturalism”, *New Left Review*, 208, p. 121-126.
- LAPLANTINE, François e Alexis Nouss (1997) *Le Métissage*, Paris: Flammarion.
- MERNISSI, Fatema (2001) *O Harém e o Ocidente*, tradução de Maria Adelaide Rodrigues, Porto: Asa.
- NEUNER, Gerhard (2000) “The ‘Key Qualifications’ of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology” in Theo Harden e Arnd Witte, *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*, Frankfurt a. Main / Berlin / Bern: Peter Lang, pp. 41-52.
- OLIVIÉRI, Claude (1996) “La culture cultivée et ses métamorphoses” in *Le Français dans le Monde*, n° especial Janeiro, pp. 8-18.
- SANSOT, Pierre (1996) “Les actes mineurs de l’homme dans une culture ont aussi une importance et nous renseignent sur cette culture” in *Le Français dans le Monde*, n° especial de Janeiro, pp. 65-67.
- SPITZBERG, Brian H e Gabrielle Changnon (2009) “Conceptualizing Intercultural Competence” in Darla Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / Nova Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, pp. 2-52.
- ZARATE, Geneviève (1994) Vide Byram, M.
- ZARATE, Geneviève (1997) Vide Byram, M.
- ZARATE, Geneviève (1998) “Evaluer la structure d’un capital pluri-culturel” in *Lidil - Revue de linguistique et le didactique des langues*, n° 18, pp. 141-151.
- VAN EK, J. A. (1977) *The Threshold level for modern language learning in schools*, London: Longman.





## COMISSÃO CIENTÍFICA PARA O X CONGRESSO DA AIL

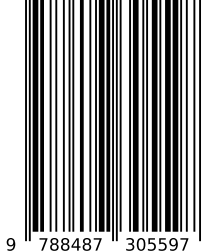
<b>Instituição</b>	<b>Nome</b>
Universidade de Lisboa	Alberto Carvalho
Universidade do Algarve	Ana Carvalho
Universidade do Algarve	Ana Clara Santos
Universidade de Lisboa	Ana Mafalda Leite
Universidade Estadual de Santa Cruz	André Mitidieri
Universidade de Varsóvia	Anna Kalewska
Universidade de Lisboa - CLEPUL	Annabela Rita
Universidade do Algarve	Artur Henrique Gonçalves
Universidade de Lisboa - CLEPUL	Beata Cieszyńska
Universidade de São Paulo	Benjamin Abdala Junior
Universidade Católica	Cândido Oliveira Martins
Universidade do Algarve	Carina Infante do Carmo
Universidade de Santiago de Compostela	Carmen Villarino
Universidade de Colónia	Claudius Armbruster
Universidade de Coimbra	Cristina Robalo Cordeiro
Universidade de Lisboa - CLEPUL	Fernando Cristóvão
King's College London	Hélder Macedo
Universidade da Madeira	Helena Rebelo
Universidade de São Paulo	Hélio Guimarães
Universidade de São Paulo	Ieda Maria Alves
Universidade do Porto	Isabel Pires Lima
Universidade do Algarve	João Carvalho

Universidade do Algarve	João Minhoto Marques
Universidade do Algarve	Jorge Baptista
Universidade de Lisboa	José Camões
Universidade do Algarve	José Dias Marques
Universidade de Lisboa - CLEPUL	José Eduardo Franco
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	José Luís Jobim
Universidade Federal Fluminense	Laura Padilha
Universidade Federal de Minas Gerais	Letícia Malard
Universidade Federal Fluminense	Lucia Helena
Universidade do Algarve	Lucília Chacoto
Universidade do Algarve	Manuel Célio Conceição
Universidade Federal de Rio Grande do Sul	Márcia da Glória Bordini
Universidade de Lisboa - CLEPUL	Maria José Craveiro
Universidade de Lisboa - CLEPUL	Miguel Real
Universidade de São Paulo	Mirella Vieira Lima
Universidade do Algarve	Mirian Tavares
Brown University	Onésimo Almeida
Universidade do Algarve	Petar Petrov
Universidade de Coimbra	José Pires Laranjeira
Universidade de Santiago de Compostela	Raquel Bello Vázquez
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Regina Zilberman
Universidade de Coimbra	Sebastião Pinho
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Teresa Cerdeira
Universidade Nova de Lisboa	Teresa Lino
University of Oxford	Thomas Earle





Este livro da  
Associação Internacional de Lusitanistas  
acabou-se de imprimir nas oficinas que a  
Sacauntos Cooperativa Gráfica  
tem na cidade de Compostela,  
Galiza,  
o dia 2 de abril de 2012.



## Avanços em...

Literatura e Cultura Portuguesas. Da Idade Média ao século XIX  
Literatura e Cultura Portuguesas. De Eça de Queirós a Fernando Pessoa  
Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX. Vol. 1  
Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX. Vol. 2  
**Literatura e Cultura Portuguesas. Século XX. Vol. 3**  
Literatura e Cultura Brasileiras. Séculos XV a XIX  
Literatura e Cultura Brasileiras. Século XX. Vol.1  
Literatura e Cultura Brasileiras. Século XX. Vol. 2  
Literaturas e Culturas Africanas e em Literatura e Cultura Galegas  
Comparatismo nas Lusofonias  
Ciências da Linguagem

[www.lusitanistasail.net](http://www.lusitanistasail.net)



**AIL**

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
www.fct.pt

**IC** INSTITUTO  
CAMELOS  
PORTUGAL



FUNDAÇÃO  
CALISTE  
TANZIENSE



CLEPUL  
CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

**INCM**  
INSTITUTO NACIONAL DE  
CIÊNCIAS MATEMÁTICAS



FARO